

Nipkow, Karl Ernst

**Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. Zur Problem- und Rezeptionslage und zur Bedeutung entwicklungspsychologischer Fragen in einer elementarisierenden didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung**

*Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 149-165*



Quellenangabe/ Reference:

Nipkow, Karl Ernst: Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. Zur Problem- und Rezeptionslage und zur Bedeutung entwicklungspsychologischer Fragen in einer elementarisierenden didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 149-165 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144289 - DOI: 10.25656/01:14428

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144289>

<https://doi.org/10.25656/01:14428>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 2 – April 1987

## I. Thema: Moralische Erziehung

- |  |   |
|--|---|
| FRITZ OSER   | Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts. Eine Einleitung zu diesem Heft 143                                     |
| KARL ERNST NIPKOW  | Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik 149   |
| ANTON BUCHER/<br>FRITZ OSER  | „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN   | Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen 185  |
| SIBYLLE REINHARDT  | Was heißt „Anwendung“ von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis? 207   |
| CHRISTIANE VANDEN-<br>PLAS-HOLPER/<br>CARMEN CRIVISQUI-<br>LINARES/JACQUES-<br>PHILIPPE LEYENS/ANNE<br>GHYSSELINCKX-JANSSENS | Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten. Eine prozeßorientierte Studie 223        |
| GÜNTER SCHREINER   | Die Herausforderung durch die „andere Stimme“. Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan 237                   |

## II. Weitere Beiträge

- |               |   |
|---------------|---|
| ROLF EILERS   | Schullaufbahn und Selbstkonzept 247   |
| HANS SCHEUERL | Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 267 |

### III. Rezensionen

HANNES EYFERTH

HANS UWE OTTO/HEINZ SÜNKER (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus 289

JÜRGEN OELKERS

BRUNO H. REIFENRATH: Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins 292

BERND SCHÖNEMANN

CHRISTEL HOPF / KNUT NEVERMANN / INGRID SCHMIDT: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht 295

### IV. Dokumentation

Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Modellversuch „Kollegscheule“ 299

Pädagogische Neuerscheinungen 301

# Contents

## I. Topic: Moral Education

- |  |   |
|--|---|
| FRITZ OSER   | The structure of moral education and the content of instruction. Introductory remarks 143   |
| KARL ERNST NIPKOW  | Developmental psychology and didactics of religious instruction 149   |
| ANTON BUCHER/<br>FRITZ OSER  | Theoretical and empirical aspects of a structuralist pedagogy of religion – exemplified by the teaching of the parable of the workers in the vineyard 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN   | Stimulating moral development in schools. Possibilities and limits 185  |
| SIBYLLE REINHARDT  | On the application of social sciences to teaching 207   |
| CHRISTIANE VANDEN-<br>PLAS-HOLPER/<br>CARMEN CRIVISQUI-<br>LINARES/JACQUES-<br>PHILIPPE LEYENS/ANNE<br>GHYSSELINCKX-JANSSENS | The enhancement of the prosocial development (of children) through the telling and discussing of stories: a process-oriented Study 223                    |
| GÜNTER SCHREINER   | The challenge of the “other voice” – On Carol Gilligan’s construction of a feminine morality 237  |

## II. Other Contributions

- |               |   |
|---------------|---|
| ROLF EILERS   | School career and self-concept 247  |
| HANS SCHEUERL | The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (German Association for Educational Research) – Its foundation and its early history 267 |

## III. Book Reviews 289

## IV. Documentation

Resolution of the German Society for Educational Research concerning the integration of vocational and general education in upper secondary schools („Kolllegschule“) 299

New Books 301

## Ankündigungen

*Der schwierige Schüler.* Zwei Wochenendtagungen der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOTHERAPIE UND PSYCHOPÄDIE E. V., Hamburg am 16./17. Mai 1987 in München bzw. am 30./31. Mai 1987 in Hamburg. Beide Tagungen haben den gleichen Inhalt.

Ausführliches Programm und Teilnahmebedingungen der Tagung in München oder in Hamburg anfordern bei: INGO WÜRTL, Generalsekretär der PSG, Sandstr. 38, 2000 Hamburg 71, Tel.: 040/6437564.

INTERNATIONAL ROUND TABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELLING (irtac): Third International Consultation on "*Counselling Disabled People and their Families*" under the auspices of Rehabilitation International. Vienna, Austria, 5–8 July, 1987.

Applications for further information should be addressed to: Herr Johann Kaiser, Convenor, IRTAC 1987, 65 Adalbert-Stifter-Straße, 1200 Vienna/Austria.

17. Internationaler Kongreß für Individualpsychologie *Münster*, 12.–16. Juli 1987 unter dem Rahmenthema „50 Jahre nach dem Tod Alfred Adlers – Die Individualpsychologie in der Wirklichkeit unserer Zeit“.

Kongreßbüro: DGIP-Bundesgeschäftsstelle, Ruffinistraße 10, D-8000 München 19, Tel.: 089/1688068.

36. INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE WERKTAGUNG in Salzburg 20.–24. Juli 1987 in der Großen Aula der *Universität Salzburg* zum Thema „*Wovon wir leben – woran wir sterben.* Von der Chance, einander Sinn und Halt zu geben“.

Auskünfte, Informationen sowie Berichtbände der letzten Tagungen: Intern. Pädagogische Werktagung, Kath. Bildungswerk, Kapitelplatz 6, A-5020 Salzburg, Tel.: 0662/84259190.

8. EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSION AM OBERRRHEIN (EPSO) 22. Juli bis 1. August 1987. Veranstalter: WELTBUND FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG E. V., INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GRUPPENARBEIT IN DER ERZIEHUNG E. V. in Kooperation mit dem CENTRE EUROPEEN DE FORMATION OUVERTE ET POLYVALENTE (CEFOP).

Thematik: *Europäische Pädagogik – eine Herausforderung.* Neue Impulse für Lehrer, Erzieher und Eltern.

Anmeldung und Auskunft beim EPSO-Sekretariat: Sylviane Spindler, CEFOP, Rue Bautain, F-67000 Strasbourg, Tel. 0033/88/604745 (nur Mittwoch bis Freitag zwischen 12.00 und 14.00 Uhr) oder 6, Rue de Huningue, F-68300 Rosenau, Tel. 0033/89/682425 (nur Montag, Dienstag, Samstag) oder Uta-Christine Härle, Richard-Wagner-Str. 27, D-6800 Mannheim.

## Vorschau auf Heft 3/87

Thema I: „Biographik und Pädagogik“ mit Beiträgen von U. Herrmann, J. Oelkers und K. Prange.

Thema II: „Lehrplanarbeit“ mit Beiträgen von P. Menck und H. Haft/St. Hopmann.

### *Verlagsmitteilung*

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/1987 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 98,-, für ein Studentenabonnement DM 78,-, jeweils zuzüglich Versandanteil. Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 24,- zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Ihr Verständnis für die Preiserhöhung.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt das Jahresinhaltsverzeichnis 1986 bei.

ISSN 0044-3247

# Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik

## *Zur Problem- und Rezeptionslage und zur Bedeutung entwicklungspsychologischer Fragen in einer elementarisierenden didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*

### *Zusammenfassung*

Da religiöse Entwicklung und Erziehung gegenüber moralischer Entwicklung und Erziehung eigenständige Phänomene sind, obwohl sie jene in sich schließen, wird in Teil I zwischen der Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Theorien im allgemeinen und der Aufnahme L. KOHLBERGS im besonderen unterschieden. Es wird nachzuweisen versucht, welches Maß an Problemdifferenzierung bei der Diskussion entwicklungspsychologischer Fragestellungen in der Religionsdidaktik erreicht worden ist. Teil II veranschaulicht an einem religiösen Inhalt aus dem Alten Testament (Eliazyklus) die praktische Funktion einschlägiger entwicklungspsychologischer Faktoren und bestimmt ihren Stellenwert im Rahmen einer „elementarisierenden didaktischen Analyse“ als Kern der Unterrichtsvorbereitung und Lehrplanung.

Nach der Rolle entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionsdidaktik zu fragen, ist eine Sache, nach Bedeutung und Wirkung von LAWRENCE KOHLBERG eine andere. Beides überschneidet sich zwar, geht aber nicht ineinander auf; denn religiöse Entwicklung erschöpft sich nicht in Moralentwicklung, Religionsunterricht nicht im Ethikunterricht, und selbst die Religionsdidaktik ist nur ein Teil der Religionspädagogik. Ethikunterricht ist zwar in der Bundesrepublik bis auf Ausnahmen als „Ersatzfach“ eingeführt worden; trotzdem sind Ziele und Inhalte nicht austauschbar. Mehr noch: Schon für die Analyse der Moralentwicklung als Voraussetzung des Ethikunterrichts dürfte man nicht nur auf KOHLBERG Bezug nehmen; denn „justice reasoning“, so die genauere Fassung des Gegenstandes seiner Theorie (KOHLBERG u.a. 1983, S. 10), ist nicht identisch mit „moral development“ insgesamt. Erst recht verlangt die Erforschung der religiösen Entwicklung eine vielperspektivische Erschließung. Eine Skizze zur Rezeptionslage und zu ihrem geschichtlichen Hintergrund kann das Gesagte verdeutlichen und gleichzeitig den Problemstand beleuchten.

### *1. Problem- und rezeptionsgeschichtliche Skizze*

Die ältere Geschichte der Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Fragestellungen in der religiösen Erziehung liegt noch im Dunklen und wartet auf ihre Bearbeitung. Sie müßte bei J.J. ROUSSEAUS „Emile“ (1762) einsetzen, wenn nicht schon früher.

Was ROUSSEAU einerseits an Einsichten vorwegnimmt, ist erstaunlich. Er erkennt nicht nur den Anthropomorphismus, wenn Kinder abstrakte Begriffe assimilieren (1981, S. 265); er beschreibt andeutungsweise auch das, was später PIAGET die Phase der konkret-operatorischen Denkvorgänge nennen wird (S. 266). Ihm dämmert ferner eine der wichtigsten Entdeckungen der psychoanalytischen Entwicklungstheorie, die enge Verbindung zwischen



Gottesbild und Elternimages, besonders dem Vaterbild (ebd.). Seine abgrundschlechten Erfahrungen mit dem Katechismusunterricht (S. 267), vor allem aber sein Religionsbegriff, der Begriff der „natürlichen Religion“, der am Erwachsenen und seiner ausgebildeten Vernunftfähigkeit orientiert und von der wahrscheinlich calvinistisch bestimmten Ehrfurcht vor der Ehrwürdigkeit und Unsichtbarkeit der Gottheit geprägt ist, versperren ihm andererseits den Zugang zur kindlichen Religiosität, die er als phantastisch und anthropomorph verwirft (S. 268f.). Das Ergebnis ist paradox: Just der Entdecker der Kindheit verleugnet die Religion des Kindes um der Hochschätzung der Religion des Erwachsenen willen.

Die historische Reminiszenz verweist auf ein nach wie vor aktuelles Grundproblem. So wie seinerzeit das „rationalistische Modell“ (SCHWEITZER 1987) mit der Reduktion von Religion auf Moral und vernünftige Gottesbeweise bei CH. G. SALZMANN, J. B. BASEDOW und anderen Schule machte, erhob sich ebenfalls damals mit F. SCHLEIERMACHERS Auffassung in seinen „Reden über die Religion“ (1799) die Gegenthese: Religion sei „Anschauung und Gefühl“ und damit eine eigenständige Größe jenseits von Moral und Metaphysik – wenn auch keineswegs ohne Einschluß von sittlicher Gesinnung und Reflexion (s. SCHWEITZERS Vergleich der Stärken und Schwächen der älteren Modelle mit den Stärken und Schwächen der kognitiv-strukturellen Theorien über Religiosität heute; vgl. hierzu bes. OSER/GMÜNDER 1984).

In diesem Jahrhundert wurde die enge Verbindung, die Religionsphilosophie und -psychologie etwa mit der in der Tradition SCHLEIERMACHERS stehenden, „Gefühl“ und „Erlebnis“ betonenden Religionsdidaktik RICHARD KABISCHS (1910) eingegangen waren, jäh durch den radikalen Einspruch der Dialektischen Theologie KARL BARTHS und durch die existenzphilosophisch beeinflusste theologische Hermeneutik RUDOLF BULTMANNS aufgelöst. Pädagogische Beobachter wie WERNER LOCH (1964) sprachen noch in den sechziger Jahren von einer (erneuten) „Verleugnung des Kindes“. Religionspädagogen wie HANS-DIETER BASTIAN (1964) sekundierten: durch die Betonung von „Entscheidung“ (BULTMANN) und die strikte Festlegung der Tat des Glaubens auf „ein Anerkennen, ein Erkennen, ein Bekennen“ (BARTH, zit. n. BASTIAN 1964, S. 12) werde das Kind „ausgesperrt“ (ebd.). Wieder hatten an sich gerechtfertigte theologische Gründe den Blick verstellt. Trotz seiner im ganzen unerträglichen Psychologisierung war KABISCH mit seinen Kategorien der „Erfahrungsreligion des Kindes“ (1910, S. 66ff.) und der Rolle der „religiösen Phantasie im Kinde“ (S. 70ff.) der kindlichen Entwicklung näher gewesen.

Am Anfang der neuen Epoche ging um 1930 auf evangelischer Seite etwa bei GERHARD BOHNE der Paradigmen sprung von „Entwicklung“ zu „Entscheidung“ mitten durch seinen eigenen wissenschaftlichen Weg hindurch. 1922 hatte er noch unangefochten eine entwicklungspsychologische Dissertation verfaßt; 1929 macht es ihm in seinem epochemachenden Buch „Das Wort Gottes und der Unterricht“ (1932) Mühe, die unverfügbare Selbstoffenbarung Gottes, die jedes menschliche Handeln (und auch Erziehen) in eine „ewige Krise“ stürzt, zusammenzudenken mit der Aufgabe, mit Kindern und Jugendlichen entwicklungsgemäß „ein Stück ihres menschlichen Weges zu gehen“ (1932, S. 110). Zum Glück hielt er auch an dieser zweiten Perspektive fest.

REINER PREUL (1980, S. 155ff.) hat 50 Jahre später das Ineinander von Entwicklung und Entscheidung so klar durchdacht, daß das Ausspielen falscher Alternativen

zwischen theologischen und entwicklungspsychologischen Kategorien an sich nun ein Ende habe sollte. Allerdings ist bei PREUL weniger der zeitliche Entwicklungsprozeß selbst unter empirischen Gesichtspunkten im Blick (kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien spielen noch keine Rolle, wohl allerdings psychoanalytische) als die Frage nach der *prinzipiellen* Bedingung für eine mögliche Verbindung der Perspektiven.

PREUL läßt sich von transzendentalphilosophischen Denkfiguren leiten. Indem er diese hermeneutisch auf eine Analyse des Selbst-„Verstehens“ hin auslegt (S. 161) und hierbei menschliches Sein reflexionsphilosophisch „wesentlich“ als „ich-haftes, selbstreflexives Sein“ sieht (ebd.), kann er begreiflich machen, daß das Ich kraft seiner Reflexivität solche „tiefgreifende(n) Akte der Selbstbestimmung vollziehen (kann), wie der Akt des Glaubens einer zu sein beansprucht“ (ebd.), ein Akt, der dann gegenüber der „Kontinuität“ der religiösen Entwicklung sonst (S. 160) als „Diskontinuität in der Lebensgeschichte“ in Erscheinung tritt (S. 161).

Ob nicht auch PREUL mit seinem bewußtseinsphilosophisch-hermeneutischen Ansatz und folglich der auffallenden Schlüsselstellung von Begriffen wie Selbstverständnis, Selbstreflexivität und Glaubensakt erstens einseitig „einen lediglich kognitiven Lernprozeß zur Voraussetzung“ nimmt (S. 165), der zweitens den Glauben des Kindes von vornherein als defizitär bestimmt, wird in der ersten Hinsicht von ihm selbst als Einwand aufgeworfen. Er entgegnet jedoch, daß „allerdings ... die Echtheit einer religiösen Entscheidung direkt davon ab(hänge), ob diese Entscheidung Tat des Ich ist – was sie jedenfalls nicht wäre, sofern die Verstandesfunktionen dabei irgendeine Beeinträchtigung erfahren würden“ (ebd.).

Die Phänomenologie kindlicher Religiosität, wie sie sich in der Erinnerung Erwachsener darstellt (ROBINSON 1977), scheint imaginative, ja auch visionäre und mystische Bild- und Gefühlserfahrungen einzuschließen, die mit der Beschreibung von Verstandesfunktionen noch nicht erfaßt werden. Die unverlierbare Stärke eines rationalistisch-bewußtseinsphilosophischen religiösen Entwicklungsmodells – sei es aufklärerisch in einem Konzept natürlicher Vernunftreligion begründet (ROUSSEAU), theologisch im Wissen um den sittlichen Ernst existentieller religiöser Entscheidung vor Gott in Verbindung mit einem Ja zu wissenschaftlicher, historisch-kritischer Theologie (BULTMANN) oder transzendentalphilosophisch-hermeneutisch im reflexiven Glaubensakt (PREUL) – liegt jedoch darin, daß seine leitende Zielvorstellung die Entwicklung persönlicher Mündigkeit ist, die Inanspruchnahme des Menschen als individuell verantwortliche eigenständige Person. Folglich hat christlicher Glaube durchaus wesentlich mit Denken und Urteilen zu tun. Dies konnte zu PIAGET und auch zu KOHLBERG hinführen und hat es auch getan.

KOHLBERG steht in der Denktradition PIAGETS, PIAGET mit seinem „dynamischen Kantianismus“ (1974, S. 3) in der Tradition KANTS. Da Religionspädagogen als Pädagogen nie nur an entwicklungspsychologischen Fakten interessiert sind, sondern auch an den philosophisch-normativen Implikationen von Entwicklungstheorien, ist es nicht verwunderlich, daß eine der ersten Rezeptionen PIAGETS und KOHLBERGS auf evangelischer religionspädagogischer Seite beide als *Moralphilosophen* in Anspruch nimmt, als Protagonisten einer durch entwicklungspsychologische Forschung zu stützenden Entwicklungstendenz über heteronome Moral hinaus zu „persönlicher, selbstverantworteter Moralität“ (NIPKOW 1976, S. 186–190; zur Rezeption PIAGETS im Zeichen einer „Erziehung zum kritisch-produktiven Denken“ bereits im Religionsunterricht der Grund- und Orientierungsstufe s. REENTS 1974). Es ist ferner verständlich, daß die Rezeption KOHLBERGS lediglich mit Bezug

auf einen Teilaufgabenbereich des Religionsunterrichts, die *Moralerziehung*, erfolgte (auf katholischer Seite HOFFMANN 1974; BIESINGER 1979, S. 235 ff.; auf evangelischer mit dem betonten Interesse an einem Religionsunterricht, der das Bewußtsein moralischer und theologischer Beurteilungskriterien fördern soll, LACHMANN 1980, S. 14, 50 ff., 104 ff.). Selbstverständlich hat der Religionsunterricht noch andere Aufgaben (s. z. B. die vier „Grundaufgaben“ bei NIPKOW 1975, S. 101 ff. und 1982a, S. 45 ff.).

Es ist schließlich richtig beobachtet worden (allerdings in distanzierender Absicht), daß bei diesem Ansatz ethischer Erziehung mit der Aufnahme der PIAGET-Schule „kritisch-emanzipatorische Konzepte des Lernens“ den Weg weisen (STACHEL in STACHEL/MIETH 1976, S. 61), entsprechend den meines Erachtens nach wie vor grundsätzlich gültigen emanzipatorischen Impulsen der Allgemeinen Pädagogik und der Religionspädagogik aus der ersten Hälfte der siebziger Jahre. Wenn GÜNTER STACHEL hiergegen den Vorwurf des „moralischen Intellektualismus“ erhebt (ebd. S. 61 ff.), erliegt er jedoch zum Teil einer Verwechslung von Argumentationsebenen. Das normative pädagogische Interesse an einer frei gewonnenen, selbständigen Einsicht in das Gute und damit an Selbstverantwortung hebt zwar das entsprechend freie ethische Gespräch besonders hervor, weil nur so um die *Geltung* ethischer Handlungskriterien gerungen werden darf (NIPKOW 1976, S. 171, 173 f.), bedeutet aber noch lange nicht eine alle anderen Wege der Moralerziehung ausschließende, einseitige Festlegung der Unterrichtsmethoden auf ethische Diskussionen.

Schon ein flüchtiger Blick in die Geschichte der ethischen Erziehung lehrt, daß sittliche Reflexion auf sittlicher Erfahrung und Handeln aufrufen sollte und aufruft (s. PESTALOZZIS Weg im Stanzer Brief von Vertrauen und Liebe über Handeln zu gedanklicher Rechenschaftsabgabe, dazu NIPKOW 1976, S. 168; 1982a, S. 148–154). Ebenfalls forderte HERBART (1806) nicht nur „Erziehung durch Unterricht“, durch die Bildung des „Gedankenkreises“, sondern er wußte, daß sich der sittliche Wille durch die Erprobung im „Handeln“ seiner Möglichkeiten und Grenzen bewußt wird (NIPKOW 1976, S. 167 f.; 1982a, S. 112), von den handlungs-, gemeinschafts- und erlebnisbezogenen Wegen aus der Reformpädagogik ganz zu schweigen (NIPKOW 1976, S. 168 ff. und NIPKOW/SCHWEITZER 1985).

Umgekehrt ist an alle, die für eine Moralerziehung auf der Basis von „Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen“ (STACHEL/MIETH 1976, S. 86 ff.) eintreten und dafür die Einflüsse aus den sozialen „Umgebungen“ (ebd., S. 116 ff.) einbeziehen wollen, die Frage zu richten, wo unbeschadet der Bedeutung dieser Faktoren hierbei die persönliche Freiheit sittlicher Urteilsbildung und Entscheidung *theoretisch* berücksichtigt wird. HEINZ SCHMIDT (1983, S. 54–57) sieht diese selbst innerhalb der PIAGET-Schule, besonders bei KOHLBERG, noch bedroht, weil, wie er meint, „das Konstrukt Moralität durch KOHLBERG mit einem Loyalitätskonzept interpretiert werde, die moralische Problematik also in eine Entwicklungstheorie der Wahrnehmung sozialer Verbindlichkeiten aufgelöst sei“ (S. 104). Wie dem auch ist, diese Kontroverse macht jedenfalls sichtbar, daß offensichtlich vorausgehende unterschiedliche pädagogische und praktisch-philosophische Erkenntnisinteressen die selektive Verwendung von Entwicklungs- und/oder Sozialisationstheorien mitbestimmen.

Gegenwärtig ist zu begrüßen, daß die an die Anfänge in den siebziger Jahren sich anschließende Wiederentdeckung der Bedeutung entwicklungspsychologischer Fra-

gestellungen, die sich heute auch auf die *religiöse* Entwicklung und Erziehung erstreckt, entsprechend der Komplexität von Religiosität vielgestaltig verläuft. Wenn auch die Gruppe der in diesem Feld arbeitenden Religionspädagogen noch klein ist, so sind doch die meisten von ihnen nicht an einer ausschließlichen Bevorzugung einer einzigen entwicklungspsychologischen Schule interessiert, sondern an einer Integration unter Einschluß der Ergebnisse aus soziologischen Forschungen (z. B. zum sozialen Wandel und Wertwandel) und „naturalistischen“ Untersuchungen zu Jugend und Religion (NIPKOW 1987), so schwierig eine solche Integration theoretisch auch sein mag (NIPKOW 1982 a, S. 68 ff., S. 79 f.; METTE 1983; SCHMIDT 1984, S. 25 ff.; ENGLERT 1985; HEIMBROCK 1985, S. 79 ff.; SCHWEITZER 1987). Einseitige Rezeptionen sollen überwunden werden. Die Übernahme humanwissenschaftlicher Schlüsselbegriffe ist genau zu überprüfen (beispielhaft für den Identitätsbegriff SCHWEITZER 1985). In der Aufbruchssituation zu ihrer „empirischen Wendung“ (WEGENAST 1966 in Anlehnung an H. ROTH) war demgegenüber die Entwicklungspsychologie im ganzen überhaupt noch nicht im Blick. Im Vordergrund stand die Sozialisationsforschung (noch PREUL behandelt 1980 die Entwicklungsfragen unter dieser Überschrift). Sodann hat sich, wenn schon genetisch gefragt wurde, bis heute in der westdeutschen religionspädagogischen Diskussion beider Konfessionen eine deutlich stärkere Vorliebe für psychoanalytische Anleihen durchgehalten (beispielhaft FRAAS 1973 und auch noch FRAAS 1983 mit einer bezeichnenden Zurückweisung OSERS, S. 105). Schließlich muß man verstehen, daß in dem Augenblick, als in der PIAGET-Schule die Anwendung der Grundannahmen der strukturell-kognitiven Stufentheorie auf die religiöse Entwicklung erfolgte, die kritische Würdigung dieser Versuche, zum Beispiel die Aufnahme JAMES W. FOWLERS (1981) (zuerst NIPKOW 1982 a, 1983; ausführlich auch SCHMIDT 1984 b und ENGLERT 1985), für den Gesamtkomplex der religiösen Erziehung und Unterweisung viel näherliegen mußte als eine Theorievariante, die wie die KOHLBERGS lediglich die Moralentwicklung betrifft.

In den letzten Jahren ist besonders an den vier Buchveröffentlichungen von HEINZ SCHMIDT (1982, 1983, 1984 a und b) exemplarisch die Problemlage abzulesen. Seine Publikationen geben zu einer abschließenden Differenzierung unseres ersten Teils Anlaß, der Skizze der Problem- und Rezeptionsgeschichte.

1982 verzichtet SCHMIDT für den religionsdidaktischen Grundlagenband noch auf ein eigenes Kapitel über „Theorien und Forschungsergebnisse zur kognitiven, moralischen und religiösen Entwicklung Jugendlicher“ (1982, S. 11); unter anderem seien „nur die Erkenntnisse gesichert, die die Entwicklung formaler Strukturen der Urteilsbildung betreffen“, außerdem sähe er die „Definition moralischer Urteilskriterien“ bei KOHLBERG zunehmender Kritik ausgesetzt (ebd.). PIAGET wird ebenfalls nur gestreift (S. 100 f.). Statt dessen stützt sich SCHMIDT auf eine Studie MICHAEL KLESSMANNs über „Identität und Glaube“ (1980), die die epigenetische Persönlichkeitstheorie E. H. ERIKSONs mit der Feldtheorie KURT LEWINS verbindet (S. 101 ff.). Das leitende Interesse hierbei betrifft das Verhältnis von Glaube und individuellen Symbolisierungsleistungen. Dies ist grundsätzlich bedeutsam: Für Religionspädagogen sind anders als für Moralphilosophen vornehmlich die Entwicklungstheorien wichtig, die die Entwicklung der Symbolfähigkeit behandeln; denn religiöse Rede ist im Kern metaphorisch-symbolische Rede (BIEHL 1985).

Der Praxisband SCHMIDTs zur Religionsdidaktik (1984 b) überrascht, da nun entwicklungspsychologische Theorien ‚nachgetragen‘ werden (S. 25–61), die eigentlich in den Grundlagenband gehört hätten: psychoanalytische, rollentheoretische (SUNDEN), kognitiv-struktu-

relle (PIAGET/GOLDMAN, OSER, FOWLER) und solche, die die psychodynamische und kognitive Entwicklung theoretisch verknüpfen (KEGAN). Noch beachtlicher ist der Umstand, daß bei der Entfaltung der Unterrichtsvoraussetzungen, Zielperspektiven und Lernwege von der Grundschule über die Orientierungsstufe und die Sekundarstufe I bis zur gymnasialen Oberstufe durchgängig Befunde der kognitiv-strukturellen Richtung positiv mitberücksichtigt werden. Dabei ist allerdings zweierlei festzustellen.

In eigentümlich ambivalenter Beurteilung wird von SCHMIDT in einem Zuge positiv gewichtet und relativiert. Sein herausragender Maßstab ist, ob die theoretischen Konstrukte religiösem Glauben als einer „innere(n) Vertrauensbeziehung“ gerecht werden (1984b, S. 47). Von hier gesehen sind „mit entsprechenden kognitiven und sozialen Perzeptions- oder Repräsentationsformen und (selbst noch, K. E. N.) mit symbolischen Deutungsaktivitäten eben auch nur sekundäre ‚Aspekte‘ der Glaubensentwicklung, wenngleich *zentrale* Dimensionen der *Bewußtseinsaktivitäten*, in den Blick genommen“ (ebd., Hervorhebung K. E. N.). Wo für eine Entwicklungstheorie wie die KOHLBERGS die ersten Entwicklungsstufen deutlich defizitär sind (auch Stufe 3 ist nur eine erste Stufe „konventionellen“ moralischen Urteils), wird man einerseits mit Recht mit grundsätzlichen Vorbehalten von religionspädagogischer Seite rechnen müssen. Andererseits ist SCHMIDT zu fragen, ob die von ihm behauptete „Priorität“ der „ursprünglichen affektiven Beziehung zu Gott“ (S. 48) nur eine zeitliche oder auch eine bleibende sachliche ist? Und wie ist das Verhältnis zwischen „affektiver Beziehung“ und Glaubensverständnis genauer zu bestimmen? Bis heute kehrt die historische Grundkontraverse über Gefühl und Verstand in der Religiosität wieder.

Zweitens wird an SCHMIDTS didaktischem Praxisband deutlich, daß für den Religionspädagogen auf Grund der Mehrdimensionalität von religiöser Entwicklung über jene Grundspannung hinaus auch noch eine Reihe weiterer Entwicklungsphänomene erforscht werden müssen. Zu jener genannten Grundrelation gehören einerseits die ursprünglichen Gefühls- und Beziehungserfahrungen bzw. präreligiösen Erlebnisbereitschaften (GROM 1981, S. 48), andererseits die Entwicklung der Gottesvorstellungen (PIAGET 1978, RIZZUTO 1979). Die Gottesbeziehung und -vorstellung ist jedoch auch mit der Erfahrung des eigenen Selbst verbunden, die ihrerseits nicht ohne Bezug auf die Beziehungserfahrungen in der Umwelt zu verstehen ist (METTE 1983). Darum ist in der Religionspädagogik mit Recht nach möglichst integrativen Persönlichkeitstheorien (vgl. die Aufnahme KEGANS bei SCHMIDT 1984b, S. 51ff. und 1983, S. 158ff.) Ausschau zu halten, die die „interaktionsbedingte Pluralität religiöser Entwicklung“ zu berücksichtigen erlauben (SCHMIDT 1984b, S. 60).

Innerhalb der sozialen Beziehungen sind für den Religionspädagogen sodann die näheren zwischenmenschlichen Beziehungen (zu den Eltern, Freundschaften, Peer Groups), aber auch die Entwicklung politischer Verstehenskategorien und Einstellungen relevant, weil sich Religion und Glaube auch sozial und politisch äußern. Neben der religiösen Begleitung hinsichtlich „Erfahrungen in der Nähe Gottes“ als der ersten religionspädagogischen Zielperspektive bildet für SCHMIDT verständlicherweise „Gerechtigkeit und Friede. Die Erschließung der politisch-sozialen Dimension des Glaubens (Reich Gottes)“ die zweite Zielperspektive.

Die dritte Zielperspektive „Gelebte Deutung und Wahrheitsansprüche“ setzt neben der schon erwähnten Erforschung der Symbolbildung (vgl. bereits PIAGET 1975) Erkenntnisse über die Entwicklung des Zeitverständnisses von Kindern bzw. des historischen Verstehens voraus, hat es doch der Religionsunterricht wesentlich mit der Erschließung religiöser Überlieferung zu tun. Erst in dieser Proportionalität zu anderen Faktoren ist in der Religionsdidaktik von der Bedeutung der Untersuchungen zur Moralentwicklung zu reden. Sie spielt freilich in alle drei genannten Ziel- und Voraussetzungsfelder konstitutiv hinein: Gott wird besonders in den ethischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) als ethischer Anspruch erfahren; entsprechend ist auch in den politischen und sozialen Folgen von Religion die moralische Thematik ausdrücklich einbeschlossen.

Anders als in den beiden Bänden zu seiner Religionsdidaktik und zumal merklich anders als in Band 1 (1982) mit seiner spröden Zurückhaltung holt SCHMIDT bereits ein Jahr später in seinem Grundlagenband zum Ethikunterricht (1983) zu der bislang ausführlichsten Darstellung KOHLBERGS und Auseinandersetzung mit ihm auf seiten evangelischer Religions- und Moralpädagogen aus (S. 49 ff.). Auf sie braucht in diesem religionsdidaktischen Artikel nicht im einzelnen eingegangen zu werden. Nur soviel: Auch hier kehrt zunächst die ältere geschichtliche Kontroverse wieder, die Spannung zwischen dem rationalistischen Modell und dem emotionalen Ansatz. Den zweiten bevorzugte SCHMIDT schon in seiner Religionsdidaktik. Er wird jetzt unter dem Begriff der „Affektbildung“ im Anschluß an C. GILLIGAN (S. 57 ff.) und M. L. HOFFMAN (S. 59 ff.) diskutiert. Im Kapitel über „Moralerziehung im Kollektiv“ wird sodann unter Einbeziehung auch von OSER (1981) KOHLBERGS Versuch mit der *Just Community School* als „ein Schritt in die richtige Richtung“ (S. 71) aufgenommen. Vor allem aber ist die handlungs- bzw. interaktionstheoretische Rekonstruktion der Entwicklungstheorie KOHLBERGS (S. 107 ff.) im Anschluß an L. H. ECKENSBERGER/H. REINSHAGEN (1980) zu beachten.

Der Frage, wie bei H. SCHMIDT der vehemente Umschwung in der Berücksichtigung kognitiv-struktureller Entwicklungstheorien zu erklären ist, braucht nicht näher nachgegangen zu werden. Gleichzeitig mit der Veröffentlichung seines sich in dieser Hinsicht noch ganz zurückhaltenden religionsdidaktischen Grundlagenbandes (1982) und schon zuvor hatte eine spürbar stärkere Aufmerksamkeit auf KOHLBERG (MOKROSCH 1980) und FOWLER (NIPKOW 1982a) eingesetzt. SCHMIDT hat diese Ansätze kraftvoll und differenziert weitergeführt.

## 2. Zur Rolle entwicklungspsychologischer Fragestellungen in einer elementarisierenden didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung und Lehrplanung

Der innerhalb weniger Jahre erreichte theoretische Diskussionsstand ist bemerkenswert. Von einer Aufnahme in die Lehrpläne des Religionsunterrichts ist dagegen fast noch nichts zu spüren. Dies gilt für die Rezeption aller entwicklungspsychologischen Schulen. Außerdem fehlt eine theoretisch fundierte Anleitung für den Religionslehrer, wie er entwicklungspsychologische Fragen in der konkreten Unterrichtsvorbereitung einbeziehen könnte. Bewegt sich die Ausführungen bisher auf der Ebene der Grundlagendiskussion, so treten sie jetzt in das Feld der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung im engeren Sinne ein; hier haben sich die theoretischen Vorüberlegungen zu bewähren.

Die Argumentationsweise wird dabei geändert. Es soll der Entwurf einer elementarisierenden didaktischen Analyse vorgestellt werden (ausführlicher NIPKOW 1986b), um in seinem Rahmen den Stellenwert entwicklungspsychologischer Fragestellungen zugleich an einem Beispiel sichtbar zu machen. Das Beispiel ist ein religiöser Inhalt aus dem Alten Testament, die Eliaüberlieferung im 1. Buch der Könige. Das gewählte Verfahren hat noch einen anderen Grund. Für den Religionsdidaktiker ist immer der Unterricht im ganzen Gegenstand. Nochmals wird analog zu Teil I deutlich werden, daß die entwicklungspsychologische Perspektive zwar eine wichtige und bisher sträflich vernachlässigte Perspektive ist, aber doch nur eine neben anderen.

In seinem Aufsatz von 1958 beschrieb WOLFGANG KLAFFKI die „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1975, S. 126 ff.). Der folgende

Aufriß versteht „Elementarisierung als Kern der didaktischen Analyse“ und damit als die eigentliche Mitte der Unterrichtsvorbereitung. Ein solches Verständnis kann einerseits als Fortsetzung der Impulse aus der bildungstheoretischen Didaktik angesehen werden (zum problemgeschichtlichen Zusammenhang und zu den Motiven NIPKOW 1982 a, S. 191 ff.; 1986 b). Schon KLAFKI hatte die didaktische Analyse auf seine Weise als Elementarisierung aufgefaßt, als er sich an die Vorstellungen vom „Exemplarischen“ anlehnte und seine Theorie der „kategorialen Bildung“ auf dem Hintergrund der Geschichte des pädagogischen Problems des „Elementaren“ entfaltete (1964). Für einen Durchbruch in der Unterrichtspraxis gibt es jedoch bis hierher nur Ansätze. Dies gilt für alle Fächer. Sozialisations- und Curriculumforschung verwischten mit ihren veränderten Interessen die alten Spuren, auch in den folgenden Veröffentlichungen KLAFKIS selbst. Um so bemerkenswerter ist die Wiederaufnahme des Grundgedankens Anfang der siebziger Jahre in der evangelischen Religionspädagogik. Erste Anstöße gingen vom COMENIUS-INSTITUT aus (COMENIUS-INSTITUT 1975, 1977, 1979), wobei jetzt nicht nur vom Elementaren, sondern auch von „Elementarisierung“ gesprochen wurde, ein Begriff, der bei KLAFKI noch keine Rolle gespielt hatte (vgl. 1964 Register). Hauptvertreter des Elementarisierungsgedankens sind HANS STOCK (1977; 1979; 1981 sowie im Rahmen des genannten COMENIUS-INSTITUT-Projekts), INGO BALDERMANN (1980) und seit 1979 der Verfasser (1982 a, S. 185–232; 1982 b); zu vorläufigen Zwischenbilanzierungen vergleiche W. ROHRBACH (1983), R. LACHMANN (1984, S. 122 ff.) und P. HÖFFKEN (1986).

Elementarisierende didaktische Analyse folgt andererseits neuen Impulsen: zum einen der Wendung zum erfahrungsorientierten Lernen in nahezu der gesamten evangelischen und katholischen Religionsdidaktik; zum zweiten postuliert sie in der hier vorgestellten Form – das heißt im Rahmen einer Wiederanknüpfung an die Vorstellungen der „didaktischen Analyse“ – eine systematische Beachtung der Entwicklungspsychologie. In diesem Sinne werden vier Elementarisierungsrichtungen einander zugeordnet, wobei das Elementare dort gesucht werden soll, wo Sache und Schüler aufeinandertreffen. Für das Elementare auf seiten der Sachverhalte in objektivierten Formen (in Texten, Kunstwerken, Handlungszusammenhängen usw.) wird der Begriff der „elementaren Strukturen“ gebraucht; für die in diesen Strukturen sich *ausdrückenden* Erfahrungen wie für die Betroffenheit *hervorrufenden* Erfahrungen, die die Schüler mit jenen überlieferten Erfahrungen machen, der Begriff der „elementaren Erfahrungen“. Nach der „Struktur“ des Unterrichts fragte schon KLAFKI in Frage IV der didaktischen Analyse. Der Erfahrungsbegriff markiert dagegen eine neue Perspektive, zumal wenn er nicht nur auf die Erfahrungswelt der Schüler heute gerichtet ist wie üblich, sondern auch auf den Erfahrungshintergrund bzw. „Erfahrungsgrund“ (G. EBELING) hinter den überlieferten Strukturen. Bildendes Lernen soll „erfahrungshermeneutisch“ angebahnt werden. Mit der Frage nach den jeweils in den Lebensstadien möglich werdenden, je neuen „elementaren Anfängen“ im Sinne psychodynamischer Stadien- und kognitiv-struktureller Stufentheorien wird drittens die in diesem Artikel anstehende Entwicklungsthematik berücksichtigt. Die vierte Frage richtet sich auf die Erfahrung „elementarer Wahrheit“. Wo sie aufgeht, verbinden sich Sache und Schüler nicht nur im Sinne irgendeiner elementaren Betroffenheit (s.o. „elementare Erfahrung“), sondern in der Kraft einer Erschließungserfahrung, die übergreifen-

den Sinn mit einem allgemeingültigen Wahrheitsanspruch aufscheinen läßt, der ggfs. lebensführende Bedeutung erlangen kann – das am wenigsten zu methodisierende Elementarisierungskriterium.

Zusammengefaßt meint Elementarisierung nicht nur ein *Vereinfachungsproblem* im Sinne der Konzentration auf konstitutive Elemente (elementare Strukturen), sondern vor allem ein *Relevanzproblem* (elementare Erfahrungen), ein *Sequenzproblem* (elementare Anfänge) und ein Wert- bzw. Normenproblem, letztlich ein *Vergewisserungsproblem* (elementare Wahrheit). Es wird dabei angenommen, daß die elementarisierenden Frageweisen als Ausdruck des Interesses an „sinnerschließendem, elementarem Lernen“ in allen Unterrichtsfächern anwendbar sind (zum Sequenzproblem, d.h. zur lebensgeschichtlichen „Pünktlichkeit“ bzw. „Passung“ der Lernangebote vgl. inzwischen umfassend ENGLERT 1985).

*Elia* ist in Baden-Württemberg laut Lehrplan für den ev. Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr vorgesehen, und zwar zugleich als erste Einführung in das Phänomen des Prophetentums überhaupt. Ein einschlägiges Lehrplanwerk mit aufbereiteten Unterrichtseinheiten konzentriert sich auf Lernziele, methodische Anregungen und Medien; entwicklungspsychologische Überlegungen fehlen. Danach scheinen alle Geschichten des *Elia*-Zyklus (1 Kön 17–19, 21, 2 Kön 1) schon auf dieser Altersstufe gleich gut geeignet zu sein (HANISCH/HAAAS 1985, S. 97–111). Die pädagogisch problematischste Teilüberlieferung ist die vom Gottesurteil auf dem Berge Karmel (1 Kön 18). Wir wollen uns exemplarisch auf sie konzentrieren.

## 2.1. Elementare Strukturen

Unter dem Gesichtspunkt der curricularen Planung betrifft die Frage nach den elementaren Strukturen die Prüfung, ob die *Elia*-Überlieferung im ganzen eine elementare Struktur innerhalb der alttestamentlichen Überlieferung darstellt. Wenn, wie es hier geschieht, unter den elementaren Strukturen die konstitutiven und charakteristischen Merkmale eines Aussage- oder Handlungszusammenhanges verstanden werden, kann die Frage bejaht werden, da historisch „die Zeit Ahabs und seines prophetischen Gegenspielers *Elia*, die den Baalsglauben ... einzubürgern suchte, ... zu einer ersten Kampfzeit“ wurde (ZIMMERLI 1975, S. 101). Theologisch hebt sich ebenfalls der paradigmatische, für den alttestamentlichen Gottesglauben konstitutive Charakter hervor: Die Geschichte vom Gottesurteil auf dem Karmel kulminiert in dem Bekenntnis, daß nur Jahwe der wahre Gott sei (1 Kön 18, 39), ein Vorschein des für die biblische Überlieferung fundamental wichtigen 1. Gebots des Dekalogs.

Die Ermittlung der elementaren Struktur innerhalb des Einzeltextes von 1 Kön 18 ist der Ort der Einzelexegese, allgemeindidaktisch gesprochen: der sogenannten „Sachanalyse“ (zur Gefahr ihrer Verselbständigung schon KLAFFKI 1975, S. 129).

Nach der ausführlichsten neueren Monographie über den *Elia*-Zyklus von GEORG HENTSCHEL (1977, andere Ausleger vernachlässigen wir an dieser Stelle) bilden in 1 Kön 18, 21–40, die „anklagende Frage Elijas (V 21a), das stillschweigende Eingeständnis der Schuld auf seiten der versammelten Israeliten (V 21b), die bewußte Teilnahme des Volkes an der Erneuerung des Jahwekultes (V 30; evtl. auch V 33) und die abschließende Verfolgung und Vernichtung der Baalspropheten am Kischonbach (V 40)“ das Urgestein der Erzählung



(älteste Schicht) und hat „die überraschende Bekehrung der synkretistischen Israeliten“ schon bald dazu geführt, „von einem unmittelbaren Eingriff Jahwes in Gestalt seines Feuers und einem dadurch bewirkten Bekenntnis des Volkes zu erzählen (VV 38<sup>+</sup>, 39)“ (zweite, etwas jüngere Überlieferungsstufe) (HENTSCHEL, S. 327, im einzelnen S. 156 ff., bes. S. 177). Mit der Gegenüberstellung des Opfers Elias und des Kults der Baalspropheten sowie der Ausgestaltung des kultischen Wettstreits folgten nach HENTSCHEL noch zwei weitere Überlieferungsstufen.

Wie immer aber diese hypothetisch angenommene Schichtung der Karmelszene auch entstanden sein mag, die Entscheidungssituation, die mit der Entscheidungsfrage Elias: „Wie lange wollt ihr auf beiden Seiten hinken?“ (V 21) einsetzt, blieb auch für die spätere Gesamtkonzeption von 1 Kön 17–18 – hier herrscht zwischen den Exegeten Übereinstimmung – der Höhepunkt. Sie ist die elementare Strukturmitte des Einzeltextes, durch die zugleich der Eliazyklus im ganzen sein elementares Gewicht erhält.

Wenn man nach dem Stellenwert von Moral/Ethik und nach Strukturtypen moralischer Entwicklung im Unterrichtsinhalt fragt, ist auf die Tötung der Baalspropheten durch Elia Bezug zu nehmen. Eine Zuordnung zu einer Vergeltungslogik im Sinne des sonst vom Alten Testament her bekannten Grundsatzes „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ wäre jedoch vorschnell, da sich die in der deuteronomistischen Gesetzgebung vorgeschriebene Tötung (Dt 13,1 ff.) religiösen Motiven verdankt. Unbeschadet einer moralischen Beurteilung von unseren heutigen ethischen Maßstäben aus geht es um die Reinerhaltung des religiösen Glaubens in einem fremdreligiösen Umfeld. Dies Interesse hat eine kategorial andere Struktur als die der moralischen Urteilsstrukturen und ist eher der Polarität heilig/profan im Sinne von rein/unrein zuzuordnen (vgl. zu dieser Polarität auch OSER/GMÜNDER 1984, S. 33 ff.). Wieder treffen wir auf den schon von Anfang an festgestellten Unterschied zwischen religiösen und moralischen Unterrichtsinhalten. Wie wir noch sehen werden, assimilieren jedoch die Schüler den religiösen Sachverhalt bezeichnenderweise als moralischen.

## 2.2. Elementare Erfahrungen

Der Religionslehrer weiß in seiner Unterrichtsvorbereitung nach dem ersten Elementarisierungsschritt – der ebensowenig wie alle anderen mit einem methodischen Unterrichtsschritt zu verwechseln ist –, was an der Geschichte theologisch gesehen elementar wichtig ist. Werden es auch die Schüler erkennen? Selbst wenn sie die Geschichte nicht moralisch verstehen sollten, könnten sie meinen, es gehe abstrakt um die Behauptung des Monotheismus, darum, daß es nur einen Gott gebe. Eine solche Meinung ist jedoch im christlichen Sozialisationsfeld trivial, nicht aufregend, nicht geeignet, elementare Betroffenheit auszulösen. Der Text selbst verlangt denn auch, daß die elementare Erfahrung an ganz anderer Stelle gemacht wird: Dem Gott des biblischen Glaubens stehen *andere Götter* gegenüber, die damals genauso real Menschen in Beschlag genommen haben, wie das heute der Fall ist. Um dies zu erkennen, muß der dem Text zugrundeliegende Erfahrungsgrund aufgedeckt werden.

Der Text verweist auf zwei Erfahrungsbereiche; mit den Figuren des Königs Ahab und seiner Frau Isebel erstens auf den der *Religionspolitik*. *Baal* ist nicht nur ein

Vegetations- und Fruchtbarkeitsgott, sondern auch die Chiffre für die *Verwendung von Religion für politische Herrschaft* (VEERKAMP 1983, S. 322). Angesichts einer gemischten Bevölkerung im Nordreich aus Kanaanäern und Israeliten zielt die Außenpolitik der Omriden (Verheiratung Ahabs mit der tyrischen Tochter eines Priesterkönigs der Astarte und des Baal) wie ihre Religions- bzw. Kultpolitik auf religiösen Ausgleich und Befriedung (Gründung der Stadt Samaria, Errichtung eines Baalstempels dort; gleichzeitig gibt Ahab seinen Söhnen Namen, die auf Jahwe Bezug nehmen). – Klassisch wird die Errichtung und Erhaltung von Herrschaft durch Religion bereits in 1 Kön 12, 26–33 an der Politik Jerobeams deutlich. Um zu verhindern, daß die Israeliten zur religiösen Verehrung Jahwes nach Jerusalem in das Nachbarreich Juda ziehen, stellt er goldene Jungstiere in Bethel und Dan auf, bestellt Priester und gebietet dem Volk, die Stiere als Jahwe anzubeten (V 28): Der biblische Gott wird wie Baal verehrt.

Bei Ahab stellte sich dem religionspolitischen Kalkül der Prophet Elia in den Weg. Wo geschieht dasselbe heute, wenn christliche Religion (oder andere) zur Systemstabilisierung instrumentalisiert wird? Die elementarisierende Frage nach den Erfahrungshintergründen zielt auf eine Bedeutungsschicht, bei der der Lebenskontext damals unmittelbar für heute transparent wird.

Die Konfrontation zwischen Elia und dem *Volk* bezeichnet den zweiten elementaren Erfahrungshintergrund. Auf die Entscheidungsfrage „Wie lange wollt ihr auf beiden Seiten hinken?“ „erwiderte ihm das Volk kein Wort“ (18, 21). Es ist wie jedes Volk in der Sorge um die Sicherung der leiblichen Existenz gefangen. Jahrelange Dürre geht ans Leben, ans nackte Überleben: ein elementarer Bedeutungszusammenhang, der unmittelbar auf gegenwärtige Erfahrungen zu beziehen ist. In der Regel folgt ein Volk, eine Gesellschaft, in solchen Lagen jenen, die handgreifliche Auswege versprechen; es folgt der Ideologie, die leibliche Wohlfahrt am sinnenfälligsten zu sichern vorgibt. Das war damals und ist heute zweifellos eher eine Baalsideologie, *Baal* jetzt als *Inbegriff materieller Existenzsicherung* verstanden. In der Auslegung zum ersten Gebot formuliert LUTHER: „Worauf du nun (sage ich) dein Herz hängst und dich verläßt, das ist eigentlich dein Gott.“ *Wer* unser Gott ist, nicht *daß* nur *ein* Gott sei, ist die Frage.

### 2.3. Elementare Anfänge

Erfahrungsorientierter Religionsunterricht ist noch nicht schülerorientiert im Sinne von *entwicklungsgemäßem* Unterricht, denn noch ist nur aus der Perspektive der den Erwachsenen naheliegenden Erfahrungsmöglichkeiten interpretiert worden. Der tatsächlich wirksam werdende Unterrichtsinhalt ist nicht schon der Inhalt, der im Lehrplan formuliert ist, und auch nicht der, den sich der Lehrer in der Unterrichtsvorbereitung für sich zurechtlegt (erste Themenkonstitution *vor* dem Unterricht), sondern der in der unterrichtlichen Interaktion im Assimilations- und Akkommodationsprozeß angeeignete und dadurch erst entstehende Inhalt (zweite Themenkonstitution *im* Unterricht, in Anlehnung an FAUST-SIEHL 1985).

Anhand der Videoaufzeichnung einer Unterrichtsstunde über 1 Kön 18 in der Orientierungsstufe ist zu erkennen, wie Schüler einer bestimmten Entwicklungsstufe tatsächlich Inhalte wahrnehmen. Dabei seien nicht nur die Merkmale beachtet,

die für das moralische Urteilsniveau einschlägig sind; analog zum Teil I soll deutlich werden, daß die Verarbeitung religiöser Inhalte verschiedene Entwicklungsvoraussetzungen in sich schließt. (Die Videoaufzeichnung ist einer Sammlung von Aufzeichnungen entnommen, die im Rahmen der Vikarsausbildung vom Päd.-Theol. Zentrum der württembergischen Landeskirche angefertigt worden sind.)

(1) Mehrere Schüler machen ein *sachlich-pragmatisches Wirklichkeitsverständnis* sichtbar.

Für den einen Schüler schüttet Elia Wasser um den Altar, „damit die Erde dann nicht auch noch brennt.“ Elia scheint sich um die leichte Brennbarkeit einer ausgetrockneten Grasnarbe zu sorgen. In Wirklichkeit will der Text die Exzeptionalität des Wunders erhöhen; der Erzählpunkt hat eine zeichenhafte Bedeutung. Ein anderer fragt: „Wie kann Elia Feuer machen, wenn alles durchnäßt ist?“ Praktische Logik in Verbindung mit Vorwissen steht auch hinter der Frage: „Wie kann Baal Feuer machen, wenn er doch ein Regengott ist?“

Auf derselben Linie wäre die Frage zu erwarten, wie ein Feuer vom Himmel fallen kann, wenn es nicht gleichzeitig donnert und regnet. In der Geschichte handelt es sich jedoch um das (Offenbarungs-)„Feuer Jahwes“ (vgl. Lev 9,24; Num 11,1; 16,35; Ri 6,21). Ursprünglich mag die Verehrung Jahwes als eines Berggottes (DONNER 1984, S. 101) mit Naturphänomenen wie dem Gewitter verbunden gewesen sein; in den betreffenden Texten ist dies nicht mehr der Fall (vgl. auch 1 Kön 19,11 ff.) Es ist ein Blitz ohne Gewitter und Wolken, „eben ein transzendenter ‚Blitz‘“ (GESE 1974, S. 24, Anm. 27): „die Widernatürlichkeit des Wunders wird Hinweis auf diese Transzendenz“. Sie steht im Gegensatz zum „Naturalismus des baalistischen Synkretismus ... mit seiner fast magisch konzipierten Immanenz der Gotteskräfte“ (ebd.).

An allen Beispielen ist abzulesen, wie berechtigt es ist, neben der Beachtung des Wirklichkeitsverständnisses das Verständnis religiöser Sprache und hier besonders die Entwicklung des *Symbolverständnisses* zu untersuchen.

(2) Aufschlußreich ist ferner, daß die Schüler, als sie einen Steckbrief über den vom König Ahab verfolgten Elia ausfüllen sollten, unter „Religionszugehörigkeit“ „evangelisch“ bzw. „Christ“ eintrugen. Ähnlich perzipierten einige Schüler den Gottesbezug Elias: „Sein Gott ist der Gott der Christen“; er ist „unser Gott“: Sie assimilierten an den eigenen nahen Erfahrungsraum (Egozentrismus) und hatten Schwierigkeiten, geschichtlich zu denken. Wir stoßen auf die Bedeutung des schon im Teil I erwähnten *Zeitverständnisses*.

(3) Die heftigste Diskussion entzündete sich an der Tötung der Baalspropheten durch Elia. Nicht das Verhältnis des Volkes Israel zu Gott (oder gar das eigene der Schüler) geriet in den Mittelpunkt, sondern umgekehrt *Elias Verhältnis zur Moral*.

Die Schüler urteilten zum einen auf *präkonventionellem Niveau*: „Gott hätte noch mehr Anhänger gehabt, wenn Elia die Baalspriester nicht umgebracht hätte“, so der eine Schüler, Elias Handeln verurteilend. „Wenn Elia die Priester hätte leben lassen, dann hätten sie die Leute wieder herumgekriegt“, so ein anderer, Elias Verhalten rechtfertigend. Es handelt sich um Kosten-Nutzen-Erwägungen vormoralischer Art, wobei genau im Sinne KOHLBERGS die gleiche Urteilsstruktur mit entgegengesetzten Inhalten auftreten kann.

Der vorkonventionelle Charakter zeigte sich auch in folgender Bemerkung: „Die haben ja verloren, die hatten (es) ja ausgemacht.“ Diese Schülerin bedenkt das Ganze auf der Ebene der Einhaltung oder Nichteinhaltung von Spielregeln: das ist ein strategisches Denken. Die

Gottesfrage wird zu einer Angelegenheit eines Wettkampfes, der vielleicht sogar recht genüßlich erlebt wird. Man weiß sich auf seiten der Stärkeren wie beim Kräfteressen in der Peer group. Von entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten wie von sozialisationstheoretischen (Bedeutung von Wettkämpfen in der Gesellschaft) ist dies gut verständlich (s. o. Teil I die Dimension der Beziehungserfahrungen); vom Text selbst her gesehen bildet der Wettkampf allerdings nicht den Kern der elementaren Struktur.

Ein anderes Kennzeichen vorkonventionellen moralischen Gerechtigkeitsverständnisses ist die Denkfigur des gleichwertigen Austausches im Sinne egalitärer Reziprozität („Wie du mir, so ich dir!“). Es klingt in folgender Bemerkung an: Die Priester haben darum den Tod verdient, weil sie das Volk gezwungen haben, „immer die besten Stiere zu opfern, dabei gab es doch Baal gar nicht“, sprich: Das Volk ist schlicht betrogen worden; wer aber betrügt, muß entsprechend bestraft werden. Andere Schüler deuten das Ausbleiben des Regens trotz der bereits erfolgten Annahme des Brandopfers als indirekte Bestrafung Elias durch Gott. Der Begleiter Elias muß immerhin auf dessen Geheiß sechsmal vergebens auf die Bergspitze klettern, um nach dem ersehnten Regen Ausschau zu halten, und auch dann erscheint beim siebten Male am Horizont zunächst nur „eine kleine Wolke“. „Die kleine Wolke zeigt, daß Elias Unrecht getan hat.“ „Er hat Glück gehabt, daß der Regen gekommen ist.“ „Er hätte auch Pech haben können, daß der Regen überhaupt nicht kommt.“ Die Nähe oder Ferne Gottes, sein Eingreifen und die Beziehung zu ihm werden zu einer Sache von Glück- oder Pechhaben. Auch das „religiöse Urteil“ (OSER/GMÜNDER 1984) gerät über die Stufe des Do ut des in diesen Fällen nicht hinaus.

Andere Schüler argumentierten, wie es scheint, auf *konventionellem Niveau*. Für sie hatte Elia „das Gebot ‚du sollst nicht töten‘ übertreten, dabei glaubte er doch an sich so stark an die Gebote.“ „Er ist ein Mörder“, rief ein anderer Schüler aus. Elia wird an der unbedingten Gültigkeit eines nicht weiter hinterfragten Bestandes moralischer Verhaltensnormen gemessen. Der Religionsunterricht selbst wird hierin die Schüler durch den Unterricht über den Dekalog bestärkt haben. Die Aussagen beziehen noch nicht explizit den Gesichtspunkt ein, daß durch die Nichteinhaltung der Normen die institutionelle Ordnung gefährdet sein würde (Stufe 4). Eins ist aber deutlich: Kosten-Nutzen- oder strategische Erwägungen werden in diesen Stellungnahmen deutlich durch Stellungnahmen im Sinne eines moralischen Protestes überwunden.

## 2.4. Elementare Wahrheit

Die Schüler waren in der betreffenden Unterrichtsstunde eigentlich nur an der zuletzt genannten Stelle elementar betroffen; nur hier ging es einigen unter die Haut. Ein elementarer Wahrheitsanspruch war berührt. Entgegen der elementaren Struktur des Textes selbst wurde allerdings für die Schüler etwas anderes elementar wichtig, nämlich daß es in der Bibel gerecht zugehe. Dabei geriet die Glaubwürdigkeit Gottes selbst ins Zwielficht. Als die Lehrerin Gott dadurch herauszuhalten versuchte, daß sie behauptete, er habe Elia nicht den Tötungsbefehl gegeben, fragte ein Schüler blitzschnell zurück: „Woher wissen Sie das?“ Übertritt vielleicht Gott selbst sein eigenes Gebot? Worauf kann man sich dann noch verlassen? – elementare Wahrheit als Vergewisserungsproblem. –

Wenn man sich die Ergebnisse von Unterrichtsanalysen rückkoppelnd zunutze macht oder antizipiert, wie die Schüler wahrscheinlich den Unterrichtsinhalt assimilieren werden, sind entwicklungspsychologische Faktoren nicht erst für die Unterrichtsvorbereitung, sondern schon für die Curriculumkonstruktion bzw. Lehrplanplanung von Bedeutung.

Für das 5./6. Schuljahr könnte man es zum einen bei 1 Kön 18 belassen und manches besser machen, als es die Lehrerin getan hat (Förderung historischen Verständnisses, Anbahnung von Symbolverständnis, Vermeidung moralisierender Mißverständnisse). Wenn jedoch eine so tiefgreifende Präokkupation mit der moralischen Problematik vorauszusehen und pädagogisch darum zu akzeptieren ist, weil sie in diesem Entwicklungsstadium der Sicherung von Stabilität durch das Wissen um moralische Ordnung dient, liegt näher, statt der Geschichte vom Gottesurteil auf dem Karmel die Geschichte von Naboths Weinberg (1 Kön 21) zu behandeln. Sie würde entwicklungsgemäß sein, ohne daß gleichzeitig dadurch weniger sachgemäß in die Eliaüberlieferung und in das Phänomen prophetischen Auftretens eingeführt werden könnte. Hier würde der elementare Struktur- und Bedeutungszusammenhang der Geschichte nicht verfehlt, wenn er von den Schülern unter den ethischen Kategorien von Recht und Unrecht angeeignet werden sollte, weil das gerade die eigenen elementaren Kategorien der Geschichte sind.

Für die *Sekundarstufe I* könnte eine elementarisierende Analyse eine Affinität zwischen Elias persönlicher Situation und Grundbefindlichkeiten Jugendlicher in der Adoleszenz ermitteln. Trotz seines unerschrockenen Einsatzes gerät Elia in eine Situation der Einsamkeit, Angst, Niedergeschlagenheit und Mutlosigkeit. Entsprechend könnte der ausgewählte Schwerpunkt auf der Geschichte von Elia in der Wüste und auf dem Wege zum Berge Horeb (1 Kön 19) liegen.

Erst in der *Sekundarstufe II* wird sich wahrscheinlich die Geschichte vom Gottesurteil auf dem Karmel in ihrem vollen religionspolitischen und religiös-existentiellen Gehalt erschließen lassen, weil jetzt die Verständnissfähigkeit für politische Sachverhalte stärker entwickelt ist und weil für ältere Jugendliche die Erfahrung des eigenen Selbst in Entscheidungslagen relevant wird. Für die ideologiekritische Aufdeckung religiöser Instrumentalisierung im religionspolitischen Erfahrungsbereich (vgl. oben) ist eine dialektische Denkstruktur erforderlich, wenn man unter Ideologiekritik auch die Enthüllung falschen Bewußtseins versteht. Entwicklungstheoretisch werden hierfür jene erst kürzlich veröffentlichten Theorien und Befunde interessant, die komplexere Denkformen „jenseits“ der von PIAGET untersuchten „formalen Operationen“ betreffen (BASSECHES 1984). 1 Kön 18 könnte ein zentraler Text im Kontext mit anderen kirchengeschichtlichen und gegenwartsbezogenen Materialien zum Thema „Religion und Politik – politische Macht und der biblische Gott“ werden. Elia ist ein Schlüsselthema biblischer Theologie zu verschiedenen Zeiten, dabei hat jede Facette ihre Zeit – die richtige Zeit zu finden, dazu können entwicklungspsychologische Beobachtungen und Theorien durchaus anleiten.

### Literatur

- BALDERMANN, I.: Die Bibel – Buch des Lernens. Göttingen 1980.  
 BASSECHES, M. A.: Dialectical Thinking as a Metasystematic Form of Cognitive Organization. In: COMMONS, M. L. u. a. (Hrsg.): Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development. New York u. a.: Praeger 1984, S. 216–238.  
 BASTIAN, H.-D.: Kind und Glaube. In: BASTIAN, H.-D./RÖBBELEN, I.: Kind und Glaube. (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Bd. 25) Heidelberg 1964, S. 3–26.

- BIEHL, P.: Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache. In: BIEHL, P. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Bd. 1. 1984. Neukirchen/Vluyn 1985, S. 29–64.
- BIESINGER, A.: Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht. Düsseldorf 1979.
- BOHNE, G.: Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit aufgrund autobiographischer Zeugnisse. Tübingen 1922.
- BOHNE, G.: Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik. Berlin 1929, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage 1932, <sup>3</sup>1965.
- COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.): Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden. Bd. 1. Zwischenbericht zum Stand der Untersuchung. Münster 1975 (Institutsveröffentlichung).
- COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.): Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden. Bd. 2: Abschlußbericht und Ergebnisse der Untersuchung. Münster 1977 (Institutsveröffentlichung).
- COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.): Die Geistesgegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis. Münster 1979 (Institutsveröffentlichung).
- DONNER, H.: Geschichte des Volkes Israel und seiner Nachbarn in Grundzügen. Göttingen 1984.
- ECKENBERGER, L. H./REINSHAGEN, H.: KOHLBERGS Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: ECKENBERGER, L. H./SILBEREISEN, R. K. (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart 1980, S. 65–131.
- ENGLERT, R.: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München 1985.
- FAUST-SIEHL, G.: Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Diss. Tübingen 1985.
- FOWLER, J. W.: Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. San Francisco u. a.: Harper & Row 1981.
- FRAAS, H.-J.: Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter. Göttingen 1973, <sup>3</sup>1978.
- FRAAS, H.-J.: Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse. Göttingen 1983.
- GESE, H.: Vom Sinai zum Zion. Alttestamentliche Beiträge zur biblischen Theologie. München 1984.
- GROM, B.: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf/Göttingen 1981.
- HANISCH, H./HAAS, D.: 20 Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr der Hauptschule. 1. Halbband. Stuttgart 1985.
- HEIMBROCK, H.-G.: Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie. In: BIEHL, P. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP). Bd. 1. 1984. Neukirchen-Vluyn 1985, S. 67–85.
- HENTSCHEL, G.: Die Elijaerzählungen. Zum Verhältnis von historischem Geschehen und geschichtlicher Erfahrung. Leipzig 1977.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften. Bd. II: Pädagogische Grundschriften, hrsg. v. W. ASMUS. Stuttgart 1982.
- HOFFKEN, P.: Elementarisierung – Ausweg oder Sackgasse für den Bibelunterricht? In: EvErz 38 (1986), H. 2, S. 168–178.
- HOFFMANN, J.: Moralphädagogische Erwägungen zur moralischen Erziehung im Religionsunterricht der Schulen. In: Diakonia 7 (1974), S. 408–415.
- KABISCH, R.: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. Göttingen 1910, <sup>7</sup>1931 (KABISCH/TÖGEL).

- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim <sup>3/4</sup>1964.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim <sup>10</sup>1975.
- KLESSMANN, M.: Identität und Glaube. Zum Verhältnis von psychischer Struktur und Glaube. München/Mainz 1980.
- KOHLBERG, L. u.a.: Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics. (Contributions to Human Development, vol. 10) Basel u.a. 1983.
- LACHMANN, R.: Ethische Kriterien im Religionsunterricht, dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums. Gütersloh 1980.
- LACHMANN, R.: „Die Sache selbst“ im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik. In: EvErz 36 (1984), H. 2, S. 116–130.
- LOCH, W.: Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Essen 1964.
- METTE, N.: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vergleichende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters. Düsseldorf 1983.
- MOKROSCH, R.: Stufen kognitiv – moralischer Entwicklung und die Relevanz PIAGETS und KOHLBERGS für die Friedens- und Konflikterziehung. In: MOKROSCH, R. u.a. (Hrsg.): Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden. Stuttgart u.a. 1980, S. 63–100.
- NIPKOW, K.E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.2: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh 1975, <sup>3</sup>1984.
- NIPKOW, K.E.: Moralerziehung heute – erziehungswissenschaftliche und theologische Probleme. In: GLADIGOW, B. (Hrsg.): Religion und Moral. Düsseldorf 1976, S. 165–190 (=NIPKOW, K.E.: Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten. Gütersloh 1981, S. 47–73.).
- NIPKOW, K.E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh 1982 (a).
- NIPKOW, K.E.: Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts. In: BIEMER, G./KNAB, D. (Hrsg.): Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform. Freiburg/Br. 1982 (b), S. 73–95.
- NIPKOW, K.E.: Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens. Zu JAMES FOWLERS Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund. In: H.M. MÜLLER/D. RÖSSLER (Hrsg.): Reformation und Praktische Theologie. Festschrift für W. JETTER. Göttingen 1983, S. 161–189.
- NIPKOW, K.E.: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. (Kaiser Traktate Neue Folge 6). München 1987.
- NIPKOW, K.E.: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 111 (1986), H. 8, S. 600–608.
- NIPKOW, K.E./SCHWEITZER, F.: Moral education in West Germany. In: The Journal of Moral Education 14 (1985), H. 3, S. 194–203.
- OSER, P.: Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit: Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation. Frankfurt/M. 1981.
- OSER, F./GMÜNDER, P.: Der Mensch. Stufen seiner Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln 1984.
- PIAGET, J.: Lebendige Entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), H. 1, S. 1–6.
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart 1975.
- PIAGET, J.: Das Weltbild des Kindes. Stuttgart 1978.
- PREUL, R.: Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie. Gütersloh 1980.
- REENTS, CH.: Erziehung zum kritisch-produktiven Denken im Religionsunterricht der Grund- und Orientierungsstufe. Gütersloh 1974.
- RIZZUTO, A.-M.: The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study. Chicago: University of Chicago Press 1979.

- ROBINSON, E.: The Original Vision. A Study of Religious Experience of Childhood. Oxford: The Religious Experience Research Unit. Manchester College 1977.
- ROHRBACH, W.: Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion. In: EvErz 35 (1983), H. 1, S. 21–39.
- ROUSSEAU, J. J.: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn u. a. <sup>5</sup>1981.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), hrsg. v. R. OTTO. Göttingen <sup>6</sup>1967.
- SCHMIDT, H.: Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Bd. I, Stuttgart u. a. 1982.
- SCHMIDT, H.: Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen. Stuttgart u. a. 1983.
- SCHMIDT, H.: Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in Klasse 1–13. Stuttgart 1984 (a).
- SCHMIDT, H.: Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Bd. 2: Der Unterricht in Klasse 1–13. Stuttgart 1984 (b).
- SCHWEITZER, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim u. Basel 1985.
- SCHWEITZER, F.: Der religionspädagogische Umgang mit kindlichen Weltbildern – aktuelle und historische Überlegungen. In: OSER, F. (Hrsg.): Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur religiösen Autonomie (im Erscheinen, 1987).
- STACHEL, G./MIETH, D.: Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung. Zürich 1978.
- STOCK, H.: Elementare Theologie als Voraussetzung religionspädagogischer Praxis. In: EvErz 29 (1977), H. 5, S. 328–342.
- STOCK, H.: Theologische Elementarisierung und Bibel. In: BALDERMANN, I. u. a.: Bibel und Elementarisierung. Frankfurt/M. 1979 (rph 1), S. 75–86.
- STOCK, H.: Evangelientexte in elementarer Auslegung. Göttingen 1981.
- VEERKAMP, T.: Die Vernichtung des Baal. Auslegung der Königsbücher (1.17–2.11). Stuttgart 1983.
- WEGENAST, K.: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. Loccumer Protokolle 12/1966, S. 71–92 (Wiederabdruck in: EvErz 20 [1968], S. 111–124, und in: WEGENAST, K.: [Hrsg.]: Religionspädagogik. Bd. 1: Der evangelische Weg. Darmstadt 1981, S. 241–264).
- ZIMMERLI, W.: Grundriß der alttestamentlichen Theologie. Stuttgart u. a. <sup>2</sup>1975.
- Folgende einschlägige Veröffentlichung konnte aufgrund des Redaktionsschlusses nicht mehr berücksichtigt werden:
- FRAAS, H.-J./HEIMBROCK, H.-G. (Hrsg.): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Göttingen 1986.

## Abstract

### *Developmental psychology and didactics of religious instruction*

Since religious development and education differ from moral development and education, although the former include the latter, part I discriminates between the reception of developmental theories, in general, and the ways in which teachers of religious education have drawn on KOHLBERG, in particular. The essay focuses on the question of how differentiated the discussion of developmental factors in religious education is. In part II a section from the Old Testament (Elijah) is chosen to illustrate the practical function of relevant developmental factors and to state their centrality for teaching and curriculum planning within the framework of an "elementarizing didactic analysis".

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow, Universität Tübingen, Ev. Theol. Seminar, Hölderlinstraße 16, 7400 Tübingen